مهارات ما وراء الذاكرة وعلاقتها بوجهة الضبط لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

إعـــداد

الباحثة. سالى نبيل عطا أيوب

المدرس المساعد بقسم علم النفس التربوى

كلية التربية – جامعة الفيوم

الملخـــص:

هدف البحث على التعرف على العلاقة بين مهارات ما وراء الذاكرة ووجهة الضبط لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية, ولغرض التحقق من ذلك تم استخدام مقياس مهارات ما وراء الذاكرة (إعداد/ الباحثة) ومقياس وجهة الضبط (إعداد/ محمود معوض الله سالم وهانم على عبد المقصود) وقد تم التأكد من خصائصهم السيكومترية, وتكونت عينة البحث من ١٦٤ تلميذاً وتلميذة بالصف الخامس الابتدائى, وأظهرت نتائج البحث وجود فروق دالة احصائياً بين التلاميذ ذوى الوجهة الداخلية للضبط والتلاميذ ذوى الوجهة الخارجية للضبط فى مهارات ما وراء الذاكرة بصفة عامة وفى كل مهارة فرعية لصالح التلاميذ ذوى الوجهة الداخلية للضبط.

مقـــدمة ومشـــكلة البحـــث:

لقد أصبحت مشكلة الذاكرة فى النصف الثانى من القرن العشرين من أكثر مشكلات علم النفس العلمية التى حظيت بالدراسة والاهتمام, ولقد تعددت الأطر النظرية التى تناولتها بالدراسة ذلك لأنها تعد ضمن أهم موضوعات علم النفس حيث تعد العمود الفقرى الذى يتمحور حوله وتعتمد عليه العديد من العمليات المعرفية الأخرى, إذ أن مشكلة الاسترجاع وعدم الاحتفاظ بالمعلومات فى الذاكرة أصبحت من أبرز البحوث فى الحقول العلمية, ويشير (Lui, 1999) إلى أن الإتجاه المعرفى يعد من أفضل الإتجاهات المعاصرة

لفهم الكثير من جوانب النشاط العقلى المعرفى المرتبط بالذاكرة, ويعد مفهوم ماوراء الذاكرة تطوراً مهماً ومؤثراً فى دراسة الذاكرة.

ويجمع علماء النفس المعرفى على أن التحدى الحقيقى الذى يواجه علم النفس المعرفى يتمثل فى مدى إمكانية مضاعفة الذاكرة من حيث الفعالية وسعة الإستيعاب وكفاءة نظم المعالجة, حيث أن كثيراً من التلاميذ يبذلون جهوداً كثيرة فى المذاكرة والدراسة للاستعداد لأداء الامتحانات المدرسية المختلفة من أجل الحصول على درجات النجاح المناسبة التى تؤهلهم للانتقال للمرحلة الدراسية الأعلى, إلا أنهم قد يعانون من بعض الصعوبات فى تحقيق ذلك, وقد تعود هذه الصعوبات إما إلى الفشل فى الإدخال أو إلى الفشل فى التخزين أو كيفية الاسترجاع, وهذا قد يعود إلى عدم وعى التلاميذ الكافى بعمليات الذاكرة لديهم وما يتضمنه هذا الوعى من تفاصيل كمعرفة أداء الذاكرة وتحديد نقاط الضعف والقوة وأين تكمن ومعرفة وتحديد الإستراتيجية المناسبة التى يمكن استخدامها فى الادخال واسترجاع المادة المطلوب تخزينها بدقة وكفاءة.

لذلك يعتبر موضوع ماوراء الذاكرة من الموضوعات المعرفية التى أثارت اهتمام علماء النفس فى العديد من المجالات, والذى ظهر كمصطلح فى أوائل السبعينات على يد Flavell من خلال أبحاثه التجريبية فى مجال الذاكرة (Filho& Yuzawa, 2001, 572). حيث يعد Flavell أول من أرسى قواعد ماوراء الذاكرة وأشار إليها بشكل صريح, وقد أطلق البعض عليها مصطلح الوعى بنسق الذاكرة مثل فوقية عبد الفتاح (٢٠٠٥) وماجدة بباوى (٢٠١٢).

وتعتبر ما وراء الذاكرة من الاستراتيجيات المعرفية الفعالة التى تعمل على تحسين أداء الذاكرة ورفع كفاءتها حيث تنمى عند التلاميذ فهماً ووعياً أفضل عن كيفية عمل الذاكرة والوعى باستراتيجيات التذكر المناسبة والوعى بأنظمة الذاكرة المناسبة وذلك يساعد على إنجاز جميع المهام المعرفية بطريقة فعالة وذات كفاءة. والمبدأ الأساسي للتعلم الفعال يدور حول المتعلمين كيف

يكونوا متعلمين واعين بعمليات الذاكرة لديهم وكيف يكونوا استراتيجين من خلال برامج تدريبية تعليمية لمهارات ما وراء الذاكرة، بحيث تمدهم بمعلومات عن نظم الذاكرة وتعلمهم، وكيف يستخدمون استراتيجية معينة، ومدى الرضا عن الذاكرة لديهم، والوعي بأخطاء الذاكرة المحتملة، مما يساعدهم على تنظيم المعلومات واسترجاعها. ويذكر (Short, et al,1993) أن قلة الوعى بأنظمة الذاكرة وعملياتها واستراتيجيات التذكر وانخفاض ما وراء الذاكرة بصفة عامة يؤدي إلى انخفاض أداء الذاكرة وعملياتها وخاصة الاستدعاء والتعرّف والفشل في استخدام استراتيجيات التذكر, كما أن استخدام المتعلم للسلوك الاستراتيجيى يتوقف على مدى الوعي بمعارفه ومعتقداته الخاصة بما وراء الذاكرة وكفاءة التذكر لديه، فالمتعلمون غير الواعين بمدى ذاكرتهم وكفاءتها قد يبالغون في تقديراتهم، مما يؤدي إلى عدم وجود مبرر لاستخدامهم لاستراتيجيات الذاكرة(فوقية عبد الفتاح, ٢٠٠٥, ٣٠١).

وأكدت كثير من الدراسات التى أشارت إلى أن ما وراء الذاكرة تؤدى دوراً مؤثراً فى معالجة المعلومات وتحسين أداء الذاكرة بطرق مختلفة اعتماداً على مكونات ما وراء الذاكرة وتؤثر بالتالى فى تعلم التلاميذ وإنجازهم الأكاديمى (بكر حسين, ٢٠١٢, ١٥٢٨), كما أن ما وراء الذاكرة يعد متطلباً مهماً من المتطلبات الجوهرية للتعلم فبدونها تنشأ مجموعة من الاضطرابات تمتد من مشكلات التعلم المتوسطة وحتى العجز عن التعلم, كما أنها توفر تغذية راجعة للتلميذ المهتم بمراقبة تعلمه سعياً وراء تحقيق الأهداف المرغوبة والتوصل إلى أفضل إنجاز أكاديمى ممكن, كما أن التغذية الراجعة لها تأثير قوى على انتقال الإستراتيجية التى يتعلم بها التلميذ حيث تعزز معلوماته المتعلقة بما وراء الذاكرة (نوال زكرى, ٢٠٠٨, ٢٣).

ومن الأمور التي لا يمكن إغفالها أو تجاهل أثرها الايجابي أو السلبي على ذاكرة الطلبة هي وجهة الضبط التي تؤثر على قدرة الطلبة على التذكر والتأقلم مع متطلبات مهام التعلم، حيث تشير (Dellefield, 1991) إلى أن الطلبة الذين لديهم ضبط داخلي كانوا أكثر فعالية في تأدية المهام والوعي بما

وراء الذاكرة وعملياتها ولديهم قدرة عالية على استخدام الاستراتيجيات المناسبة وتعديلها في حالة عدم جدواها، ومن ثم يؤثر هذا الأداء على رفع مستوى المثابرة والإصرار على الإتيان بما هو أفضل كما أن التلميذ الذى يرتفع لديه مركز الضبط الداخلي وعزو النجاح والفشل إلى الجهد يكون أكثر اندماجاً وفعالية في عمليات التحكم والمراقبة والتنظيم الذاتي أثناء اكتساب المعلومات والمهارات حيث يقوم بمراقبة تفكيره وسلوكه الأكاديمي ويتابع انتباهه ومدى فهمه للأهداف والمحكات التي وضعها لنفسه وأيضا مقدرته العالية على تعديل أدائه على مهاراته في مراقبة الذات بعكس ذوي الضبط الخارجي ممن يعزون النجاح والفشل إلى الحظ, كما أن الاستخدام الأمثل لكفاءة الذاكرة واستراتيجيات التذكر وتطوير الضبط الداهلى لدى التلاميذ يؤدى دوراً بارزاً فى التغلب على كثير من الجوانب التى تعيق التعلم وتساعد على رفع كفاءة المتعلم العادى(نوال بنت زكرى, ٢٠٠٨, ٦).

ومن هنا جاءت مشكلة البحث والتى تتمثل فى السؤال الأتى:

ما العلاقة بين مهارات ما وراء الذاكرة ووجهة الضبط لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

أهـــداف البحث: يهدف البحث الحالى إلى التعرف على

العلاقة بين مهارات ما وراء الذاكرة ووجهة الضبط لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

حـــدود البحث:

يقتصر البحث الحالى على تلاميذ الصف الخامس الأبتدائى فى محافظة الفيوم للعام الدراسى ٢٠١٦: ٢٠١٧.

مصـطلحات البحث:

مهارات ما وراء الذاكرة: Metamemory Skills

تعرف الباحثة مهارات ماوراء الذاكرة إجرائياً بأنها مجموعة المهارات التى تتضمن معرفة الفرد ووعيه وفكرته عن منظومة ذاكرته وتطبيقها ويتم ذلك من خلال ثلاثة مهارات هى:

- المراقبة وتعنى "قيام التلميذ بملاحظة عملية تعلمه وتحديد وترتيب خطوات سيره فى اكتساب المعلومات واختيار الطرق المناسبة لاسترجاعها ووعيه وتركيزه على المعلومات الصعبة بالنسبة له والتميز بين ما هو سهل وما هو صعب أثناء اكتسابه واسترجاعه للمعلومات".
- الوعى بالتنظيم الذاتى وتعنى "قدرة التلميذ على الاستفادة من خبراته السابقة وكيفية تنظيم المعلومات المعروضة عليه وفهمها واكتسابها والحرص على تنظيم خطوات عمله وفق الوقت المتاح واستخدام استراتيجيات مناسبة والتى تتضمن (التنظيم الفئوى, التخيل أو الكلمة المرتبطة, التسميع المنغم بقافية واحدة) لاكتساب معلومات جديدة والقدرة على استرجاعها".
- التقويم الذاتى ويعنى "وعى التلميذ وحكمه عن مدى تمكنه من المعلومات التى اكتسبها ومعرفته بنقاط قوته وضعفه والعمل على التغلب على نقاط ضعفه وتقييم الاستراتيجيات التى استخدمها للاستفادة وانتقاء مما هو مناسب والعمل على تعلم استراتيجيات جديدة تتناسب مع المهام المختلفة من خلال حديثه الداخلى قبل واثناء وبعد اكتساب المعلومات".

وجهة الضبط: Locus of control

تتبنى الباحثة تعريف (محمود عوض الله سالم وهانم على عبد المقصود, ١٩٩٢) لوجهة الضبط إجرائياً بأنها "تعبير الفرد عن شعوره بمدى استطاعته التحكم فى الأحداث الخارجية التى يمكن أن تؤثر فيه" والتى يمكن تقسيمها إلى وجهة الضبط الداخلية وهى "الأفراد الذين يعتقدون أنهم مسئولون عما يحدث لهم" ووجهة الضبط الخارجى وهى "الأفراد الذين يرون أنفسهم تحت تحكم قوى خارجية لا يستطيعون التأثير فيها".

الإطـار النظـري والدراسـات السابقة:

أولاً ما وراء الذاكرة:

تمتد جذور بحوث ماوراء الذاكرة إلى الدراسات التجريبية الأولى التي قامت على الذاكرة الإنسانية قبل أن يتناولها Flavell وهي التى قام بهاEbbinghaus عام (1885) والتى استخدم فيها منهج الاستبطان Introspection حيث يطلب من المفحوص أن يدلى بمعلومات عن كيفية تفكيره إلا أنه وجد كثيراً من الإعتراض على هذه الطريقة لصعوبة أن يطلب من أى فرد أن "يفكر كيف يفكر". ومن الملاحظ أن الذاكرة الأنسانية لم تكن خالية تماماً من جوانب الوعي الشعوري التي ربما ينتج عنها عمليات ماوراء الذاكرة وذلك خلال اقتراحه طرق لقياس الذاكرة منها استخدام مقاطع عديمة المعنى يتم تعلمها, حيث وجد أن الأفراد قد يستخدمون استراتيجيات تمكنهم من ترتيب وتنظيم هذه المقاطع من أجل إعطائها معنى ييسر عملية استرجاعه (Dunlosky and Bjork, 2008, 18).

لقد تعددت تعريفات ماوراء الذاكرة حيث يعرفها Flavell, 1971 على أنها "المعلومات التى يمتلكها الأفراد عن ذاكرتهم, وأن هؤلاء الأفراد يتمتعون بوعى ومعرفة أكبر بذاكرتهم ويكونون أكثر قدرة على استخدام استراتيجيات الذاكرة"(Shaked, Farrell, Huey, Metcalfe, 2014, 696).

وطور Flavell تعريف لما وارء الذاكرة عام ١٩٧٩ حيث ذكر ثلاثة عوامل لذاكرة الفرد تساعده على زيادة كفاءة الذاكرة إذا ما كان الفرد واعياً بها وهى وعيه بكل من:

١-عملية التخزين، بمعنى "مدى وعيه بمعتقداته الذاتية حول كفايته الذاتية لذاكرته(طبيعتها، ونظمها، وسعتها، والقدرة على التذكّر)".

٢-اختيار الإستراتيجية المناسبة، بمعنى "مدى وعيه باختيار الاستراتيجيات التي تناسب إمكاناته ومتطلبات المهمة، حيث أن تكرار استخدام الفرد لإستراتيجية معينة يوصله إلى الأداء المتميز للمهمّة، فقد يكتشف الأهمية

المميّزة لهذه الإستراتيجية عند قيامه بمهمةٍ ما .أي أنه يعي ما تقوم به استراتيجيه معينة، ولماذا ؟ وهذا ما يشار إليه بما ما وراء الذاكرة".

٣-متطلبات المهمة المعروضة عليه، بمعنى "مدى وعيه بمتطلبات المهمّة المطلوب منه أداؤها ومدى سهولتها أو صعوبتها وبالتالى تحديد العوامل المؤثرة إيجاباً أو سلباً على عمليتي التشفير والاسترجاع، وطبيعة المهمّة ومدى سهولتها أو صعوبتها" (Flavell, 1979, 906).

وفى عام ٢٠٠٠ لخص Flavell تعريف لماوراء الذاكرة بأنها "معرفة الأفراد بالمتغيرات المؤثرة على أداء ذاكرتهم" (Flavell, 2000, 16).

وفى عام (2004) وضع Flavell تعريفاً أكثر تفصيلاً للتعريف السابق وهو "معلومات الفرد عن الذاكرة وكل ما يتعلق بعملية التشفير والتخزين وإعادة التعامل مع المعلومات الحديثة وخاصة التي تتيح له الانخراط والتدريب على سلسلة من الاستراتيجيات التي تساعده في حل مشاكل ذاكرته في أي موقف من مواقف الحياة اليومية"(Flavell, 2004, 275).

وقد أشتقت معظم تعريفات ماوراء الذاكرة من Flavell من كتابته عن الوعى بماوراء الذاكرة فقد أشار الباحثان (Boper &colinz, 1975) إلى أن ماوراء الذاكرة هى "الوعى الذاتى أو المعلومات الذاتية عن عمل منظومة الذاكرة" (فى:بكر حسين,١٥٣٦,٢٠١٢).

ويتفق كل من (Randolph et al, 2004, 260) و(فوقية عبد الفتاح, ٢٠٠٥, ١١٩) و(Muller, 2006, 1) فى أن ماوراء الذاكرة هى "وعى المتعلم بمنظومة ذاكرته, والوعى الذاتى بعملياتها وكيفية تنظيمها والتى تشمل الوعى بالاستراتيجيات وكيفية توظيفها ومراقبة مدى فاعليتها وكفاءة نشاطه المعرفى فى مواجهة المهام". ويرى (Muller, 2006) أن أحكام مراقبة ماوراء الذاكرة قد تشمل التقدير العام لذاكرة الفرد وقدراته وأحكام عامة أخرى عن وعيه وتقديره لما يمكن استدعائه فى المستقبل.

وتعرف ماجدة بباوى ما رواء الذاكرة على أنها "نظام عقلى معقد يقوم على التأثير المتبادل بين المعرفة الشخصية التى يمتلكها الفرد حول منظومة

الذاكرة لدية والتى يستطيع أن يعبر عنها بكل من: تقدير سعة ذاكرته, وتشخيص مدى الصعوبة أو السهولة فى مهام التذكر, وانتقاء واستخدام الاستراتيجيات الملائمة لمتطلبات المهام, وبين مصادر تحكمه فى هذة المعرفة والمتمثلة فى المراقبة والتنظيم والتقويم الذاتى بما يؤدى إلى زيادة كفاءة عمل الذاكرة كنظام ومراحل لتجهيز ومعالجة المعلومات" (ماجدة بباوى, ٢٠١٢, ٤٠).

ومن ثم تكاد تجمع أغلب التعريفات على أن مفهوم ماوراء الذاكرة يتضمن الوعى والمعرفة الذاتية الحالية وطويلة المدى المتعلقة بذاكرة الفرد وبالمتغيرات المؤثرة على أدائها والمهمة التى عليه اداءها والاستراتيجية التى يختارها لتكون مناسبة لقدراته وامكاناته وظروف الموقف وعلى ذلك فإن ماوراء الذاكرة تجعل الفرد واعياً بما سوف يتذكره وما لم يستطيع تذكره أو أن يستطيع أن يتذكره.

مكونات ماوراء الذاكرة

أولاً المكون المعرفى:

ويتضمن المكون المعرفى ثلاثة متغيرات فرعية (الفرد– المهمة– الاستراتيجية) تتفاعل معاً وتؤثر بدرجة كبيرة على كفاءة التذكر ومعالجة المعلومات من حيث معتقدات الفرد عن الكفاءة الذاتية للذاكرة وكذلك مدى وعى الفرد بمتطلبات المهام والعوامل التى يمكن أن تؤثر إيجابياً أو سلبياً على عمليات التشفير و الاسترجاع, وكذلك مدى الوعى بإنتقاء استراتيجيات التشفير والاسترجاع الملائمة لإمكانات المتعلم ومتطلبات المهام وهذة المتغيرات هى:

١– وعى الفرد بتقدير سعة الذاكرة لديه:

وإذا كانت ظاهرة الفروق الفردية ظاهرة عامة لدى الأفراد من حيث خصائصهم وقدراتهم, فأنها أيضاً تنسحب على معلومات الفرد عن ذاكرته فهناك من يعرف الكثير عن ذاكرته والبعض لا يعلم سوى القليل عنها ويتضح هذا فى مقولة كل من (Searleman& Herman, 1994) بأن الفروق فى معلومات الأفراد عن ذاكرتهم سواء من حيث نوعها أو كمها

لها تأثيرها ليس فى عمليات التحكم الإجرائى فى استخدام الاستراتيجيات فحسب بل وفى تعميمها أيضاً, إذ أن عملية التعميم تتطلب معرفة الفرد بالتوقيت الذى يكون فية فى حاجة إلى استخدام الاستراتيجية ومدى ملائمة هذة الاستراتيجيات لمتطلبات المهمة وكيفية استخدامها بمرونة عند تعلم مهام جديدة(فى: مختار الكيال, ٢٠٠٦ب, ٩).

٢- **الوعى بمدى السهولة والصعوبة فى معالجة المهام:**

أن وعى الفرد بمدى سهولة أو صعوبة المهمة هى العامل المهم فى معالجته للمهام, فالمهمة تكون سهلة إذا كانت المواد المعروضة أمام الفرد مألوفة أو بينها ارتباط بينما تكون صعبة إذا عرضت عليه مهمة تتضمن استدعاء قوائم طويلة بينما الوقت المتاح للأستذكار قصيراً كما أن خصائص وقدرات الفرد وخبراته السابقة لها دور فى تحديد سهولة أو صعوبة المهمة.

٣- **الوعى بإنتقاء واستخدام الاستراتيجيات الملائمة لمتطلبات المهام:**

ويقصد بها مدى وعى الفرد بالكيفية التى يتم بها تشفير وتخزين المعلومات بسهولة وكفاءة. حيث يشير (Kail, 1990) أن الشرط الأساسى لأكتساب السلوك الاستراتيجى هو وعى المتعلم بوجود ما يدعو للتذكر, وأن هناك مهام تتطلب منه تذكرها مما يدعوه لبذل جهد قصدى متعمد للتشفير ومعالجة المهام, أى أن يكون واعياً بأهمية الاستراتيجيات التى سيستخدمها ويتوقف ذلك على مدى الوعى بمعارفه ومعتقداته الخاصة بسعة الذاكرة وكفاءة التذكر لدية, فالمتعلمون غير الواعين بمدى ذاكرتهم وكفاءتها قد يبالغون فى تقديراتهم مما يؤدى إلى عدم وجود مبرر لاستخدامهم لاستراتيجيات الذاكرة(فى: مختار الكيال,١٠,٢٠٠٦).

<u>ثانياً: المكون التحكمى:</u>

يشير المكون التحكمى إلى قدرة الفرد على ضبط سلوكياته المعرفية وتحكمه فيها وتوجيهه لعمليات ذاكرته أثناء موقف التعلم, مما يتطلب منه التخطيط لأساليب معالجة المهام واستثارة الأنشطة المعرفية ومراجعة الفهم

والإستيعاب لموقف التعلم وتقويم الحلول. ويتضمن هذا المكون مجموعة من المكونات الفرعية تتمثل فى:

أ- المراقبة الذاتية ب- التنظيم الذاتى ج- التقويم الذاتى.

أ- المراقبة الذاتية: Self-Monitoring

إن معرفة نظام ذاكرتنا ينبع من مراقبة المرء لذاكرته, وتعني مراقبة الذاكرة قدرة الفرد على التنبؤ أثناء وقت الدراسة بأى العناصر التى سيتمكن من استرجاعها أثناء اختبار الإستدعاء اللاحق, وتعنى المراقبة أيضاً أن يستمر الفرد فى ملاحظة تقدمه عند إدخال المعلومات فى الذاكرة عن طريق طرح مستمر للأسئلة والإجابة عليها, وإلى أى حد يعرف الفرد هذة المادة, وليس غريباً أن المتعلمين المهرة يراقبون بإستمرار تقدمهم أثناء عملية الإستذكار ويؤكدون على أن ما تعلموه قد تم بدرجة كافية وأنه قريب من درجة التمكن وتقدير ما يحتاجونه من جهد إضافى(بكر حسين, ٢٠١٣, ١٥٣٨).

ويشير (Zimmerman, 1989, 329) فى أن المراقبة الذاتية هى "عملية تتضمن ملاحظة وتعقب الأداء الذاتى للفرد ونواتجه عن طريق تسجيل هذا الاداء".

وإلى جانب وعى الفرد وقدرته على ملاحظة وتتبع عمليات الذاكرة أثناء تشفيرها فإنه يتمكن من التنبؤ بالمعلومات التى يمكن استرجاعها بل وتحديد الجهد المطلوب منه بذله لإتمام المهمة مما يتيح للفرد اكتشاف اخطائه وتصحيحها ويؤدى بالتالى لفهم أفضل وتذكر لكل ما تم تعلمه أو على الأقل أكبر قدر منه.

ب- التنظيم الذاتى: Self-Regulation

يمثل التنظيم الذاتى العامل الثانى للمكون التحكمى حيث يقوم المتعلم بتوزيع الوقت المتاح لمعالجة وتنفيذ مهام التذكر وتنظيم التمثيلات العقلية فيقوم بإعادة ترتيب المعلومات الموجودة بالكتاب بصور مختلفة تساعده فى عملية الأستذكار بطريقة أكثر كفاءة(إمام مصطفى وصلاح الدين حسين, ١٩٩٩, ٣٠٤).

ويعرف (Sindhwani& Sharma, 2013, 71) التنظيم الذاتى بأنه "أنشطة المتعلم المعرفية التى تساعده على اختيار المعلومات وعمل روابط بنائية بين المعلومات المتعلمة فى صورة تجميع أو إختصار أو إنتقاء الفكرة أو المبدأ الأساسى وأيضاً تنظيم بيئة التعلم بما يجعله يصل إلى درجة من التمكن أى أنه يبذل مزيداً من الجهد العقلى".

كما ظهرت العديد من الأراء التى تفسر إرتباط التنظيم الذاتى بماوراء الذاكرة, حيث يرى (Pressley & Meter, 1994) أن التنظيم الذاتى يعد مكوناً من مكونات ماوراء الذاكرة ويتمثل فى قدرة المتعلم على التخطيط لسلوكياته الخاصة بالتذكر وتقويتها وتوجيهها(فوقية عبد الفتاح, ٢٠٠٥, ١١٣), ويرى (فتحي الزيات, ١٩٩٨:٤٢٠) أن ماوراء الذاكرة ربما يُعد أعظم المكونات أهمية في تنسيق وتنظيم وزيادة فاعلية الذاكرة, ومن ثم فإن التدريب المستمر بماوراء الذاكرة يمكننا من اشتقاق استراتيجيات معرفية تصل بعملياتنا المعرفية إلى الاستخدام الأمثل. كما يشير كل من (Ashman& Conway,1997) على أن المبدأ الأساسي للتعلم الناجح لابد أن يدور حول تعلم المتعلمين كيف يكونوا متعلمين استراتيجين Strategic Learners من خلال برامج تدريبية لمهارات ماوراء الذاكرة تمدهم بمعلومات عن نظم الذاكرة وتعلمهم كيف ومتى يستخدمون استراتيجية معينة, تساعدهم على تنظيم معلوماتهم, لحفظها جيدا وإعادة اكتشافها واسترجاعها متى شاءوا (مختار الكيال, ٢٠٠٥, ١٣٨).

ج- التقويم الذاتى: Self-Evaluation

يتفق (مختار الكيال, ٢٠٠٦, ١٤) مع (فوقية عبد الفتاح, ٢٠٠٥, ١٣٥) فى أن التقويم الذاتى يشير إلى "قيام المتعلم بفحص إستجاباته بدقة ليصدر حكماً على مدى صحتها أو خطئها, مما يتطلب الملاحظة الدقيقة الواعية من المتعلم لمراجعة مستوى التقدم بتتبع مصدر الأخطاء فى أداء المهام ومحاولة التقليل من حدوثها".

ويوضح (Zimmerman, 1989, 333) أن التقويم الذاتى يعمل على تحسين الوظائف السلوكية وتحسين الاستراتيجيات والبحث عن العون والمراجعة والبحث عن المعلومات لتحسين بيئة التعلم, ويمكن للتعلم ان يقوم به من خلال المقارنة بين أدائه وبين المعايير والمحكات التى إكتسبها من المصادر المتنوعة كالمعلمين والمحيطين به بهدف ممارسته لتنقويم الذاتى لسلوكياته المستهدفه بغرض تحسينها وتنميتها.

لذلك يشير التقويم إلى قيام المتعلم بطرح أسئلة عن ماذا ولماذا وأين وكيف ومتى ثم يستخلص الأفكار ويلخصها ويناقش نفسه ليعرف هل أحرز أهدافه أم لا.

ثانياً وجهة الضبط:

يعتبر (Rotter, 1954) أول من قدم هذا المفهوم من خلال نظريته للتعلم الاجتماعى, حيث يرى أن وجهة الضبط ترتبط بأعتقاد الفرد فى قدراته على السيطرة على الأحداث, ويتعلق مفهوم الضبط بإدراك الفرد للعالم المحيط به من ناحية علاقته بالسلوك, لذلك ينقسم الأفراد إلى فئتين هما فئة ذوي وجهة الضبط الداخلي، وفئة ذوي وجهة الضبط الخارجى حيث افترض Rotter أن الأفراد يظهرون توقعهم العام تبعاً لقابلياتهم في السيطرة على الأحداث (بثينة منصور الحلو, ١٩٨٩, ٢١).

وتعرف (سناء محمد سليمان,١٩٨٨, ٣٦) وجهة الضبط بأنها "إدراك الفرد للعلاقة بين سلوكه وما يرتبط به من نتائج".

كما يرى (رشاد عبد العزيز موسى, ١٩٩٣, ٣١٩) أن بعض الأفراد يعزون النجاح في مواقف الحياة المختلفة إلي ذواتهم والبعض الأخر إلي قوى خارجية عند نطاق ذواتهم".

ومن ثم ترى الباحثة أن التعريفين السابقين يركزوا على وجهة الضبط بوصفه إدراك الفرد للعلاقة السببية بين سلوكه وما يترتب عليه من نتائج.

ويرى (بشير معمرية, ١٩٩٥, ٤٠) أن وجهة الضبط مفهوم يصف توقع الفرد للعلاقة بين مجهوده ومهاراته فى النجاح والتفوق.

والتمييز بين الداخليين والخارجيين يتعلق بإدراك الفرد بأنه أكثر أو اقل سيطرة على بيئته، حيث يعتقد ذوى وجهة الضبط الداخلى بأن التكاليف والإثابات تعتمد على قدراتهم بينما يعتقد ذوى وجهة الضبط الخارجى بأن هذه النتائج محددة بواسطة قوى خارج أنفسهم ، ومن الممكن إن يحصل الداخليون على الإحساس بالمنزلة المتحققة وبأنهم كفوئين أو مؤهلين للانجاز (إيمان داود عواد, ٢٠٠٩,٣٠).

ويصف Rotter أن ذوي الضبط الداخلي بأنهم أكثر حذراً وانتباهاً لمثيرات البيئة المتفاوتة التي تزودهم بمعلومات متنوعة و مفيدة لسلوكهم المستقبلي، وهم يتخذون خطوات جادة ومميز تتميز بالفاعلية والتمكن لتحسين أحوال البيئة، ويقاومون المغريات التي يمكن أن تؤثر فيهم، فهم الأفراد الذين يعتقدون أنهم مسئولون عما يحدث لهم, بينما يتصف ذوى الضبط الخارجي بأن لديهم سلبية عامة، وقلة في المشاركة مع الآخرين، وانخفاض في الإنتاجية، وهم يتوقعون أن لا حول ولا قوة لهم في أسلوب معيشتهم والطرق التي يستعملونها، وهم يرون أنفسهم مخلوقات تتحكم فيها قوة خارجية لا يستطيعون التحكم فيها، فهم الأفراد الذين يعتقدون أن الحظ أو القدر أو أشياء أخرى هي المسؤولة عن نتائجهم, إن فئتي الضبط الداخلى مقابل الضبط الخارجي لمفهوم وجهة الضبط قد شرحها بشكل مفصل (Rotter et al, 1972) إذ أشاروا إلى انه إذا كان حدوث التعزيز مرتبطاً بالعالم الخارجي، فمن المنطقي إن يكون ذلك لأسباب مختلفة وعند ذلك نكون أمام أربعة أنواع من الضبط الخارجي، حيث يعبر المكون الأول عن الحظ أو الصدفة وهذا يمثل اعتقادا بان العالم غير قابل للتنبؤ أو التأثيرات الاحتمالية المسئولة عن حدوث التعزيز وهي تعد غير خاضعة للعقل من وجهة نظر الشخص، ويمثل القدر المكون الثاني والذي يعبر عن اعتقاد الشخص بأنه لا يمكن أن يتدخل أو يغير مسار الأحداث لأنها مقدرة سلفا، ويعد تحكم الآخرين من ذوي النفوذ المكون الثالث في توقع الضبط الخارجي حيث أن توقع التعزيز يتحكم فيه أشخاص آخرين أكثر قوة وتأثيراً من الشخص نفسه مثل الآباء، أو المدرسين،

أو رؤساء العمل وان الفرد لا يمتلك خيار التأثير والتغيير على من هم أكثر قوة ونفوذا منه، ويرتبط المكون الرابع من توقع الضبط الخارجي بالمكونين الأول والثاني، حيث يرى الشخص أن الحياة معقدة جدا ولا يمكن التنبوء بأحداثها، وان الفرد تختلط عليه الأمور فلا يستطيع فهمها أو التنبؤ بها)(إبراهيم محمود أبو الهدى, ٢٠١١: ٧٩٩).

ومما سبق تستخلص الباحثة أن الفرد ذو الضبط الداخلى يعتقد أن الأحداث الإيجابية هي نتيجة لجهده ومهارته وكفاءته فمثلاً إذا حصل الطالب على درجة عالية في الامتحان فإنه يرجع ذلك حسب اعتقاده إلي الجهد الذي بذله في مراجعته للدروس، إما في حالة حصوله على درجة منخفضة في الامتحان فإن ذلك يعود إلي قلة جهوده في عملية المراجعة وعدم التركيز فيها، بمعني أن الفرد يعتقد بأنه المسؤول عما يحدث له سواء أكان الحدث ايجابيا أو سلبيا ناجحاً أو فاشلاً, بينما الفرد ذو الضبط الخارجى فإنه يرجع الأحداث الناجحة هي نتيجة حسن الحظ و القدر ومساعدة الآخرين له وغير ذلك من القوى الخارجية، وإذا كانت الأحداث فاشلة فيرجع ذلك إلي سوء الحظ والقدر أو إلى ظلم الآخرين له لأنهم الأقوياء.

ولقد اختلفت نتائج بعض الدراسات فى الكشف عن طبيعة العلاقة بين ما وراء الذاكرة ووجهة الضبط حيث توصلت نتائج دراسة (Anooshian et al, 1985) التى قامت على عينة من طلاب الجامعة إلى عدم وجود علاقة دالة بين ما وراء الذاكرة ووجهة الضبط بنوعيه (الداخلى والخارجى), بينما أختلفت نتائج دراسة (Dellefield, 1991) مع الدراسة السابقة والتى توصلت إلى وجود علاقة بين ما وراء الذاكرة ووجهة الضبط وذلك لدى طلاب الجامعة, فى حين أشارت نتائج دراسة (Verplanken, et al, 2007) والتى قامت على عينة من طلاب الدراسات العليا إلى وجود علاقة موجبة بين ما وراء المعرفة ووجهة الضبط الداخلية ووجود علاقة سالبة بين ما وراء المعرفة ووجهة الضبط الداخلية(نوال محمد زكرى, ٢٠٠٨: ١٦٢).

أما عن الدراسات العربية التى هدفت إلى كشف العلاقة بين ما وراء الذاكرة ووجهة الضبط دراسة (نوال محمد زكرى, ٢٠٠٨) التى قامت على عينة مكونة من ٣٥٠ طالبة (١٥٠ طالبة من المتفوقات دراسياً, ٢٠٠ طالبة من العاديات) وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين ما وراء الذاكرة ووجهة الضبط الداخلية لدى عينة المتفوقات مقارنتاً بالعاديات.

ويرى (حيدر كريم, ٢٠١٢: ٧٧) أن وجهة الضبط الداخلية هى هدف يسعى الفرد إلى تحقيقه، أي انه يعرف بالضبط لماذا حقق النجاح ولماذا الفشل، أما عدم وجهة الضبط الخارجية فتعني عدم معرفة الفرد بالإجابة أو الهدف أي أن الفرد لا يعرف بشكل دقيق الأسباب الكافية وراء نجاحه أو فشله، كما أن خاصية موقع الضبط الداخلي وموقع الضبط الخارجي هما خاصيتان مميزتان لنوعية الأفراد وهي تشكل أحد المتغيرات للفروق الفردية, كما أنه يعد أحد متغيرات الشخصية, وذلك فى دراسة قام بها هدفت إلى التعرف على علاقة ماوراء الذاكرة بوجهة الضبط لدى طلاب الجامعة وذلك على عينة مكونة من ٢٠٠ طالب وطالبة من طلاب الجامعة, وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين ما وراء الذاكرة ووجهة الضبط الداخلية.

ومما سبق لاحظت الباحثة تباين نتائج الدراسات فى تحديد طبيعة العلاقة بين ما وراء الذاكرة ووجهة الضبط, كما وجدت أن معظم الدراسات التى بحثت فى العلاقة بين المتغيرين كانت على طلاب الجامعة وندرة فى الدراسات التى تناولت المتغيرين على تلاميذ المرحلة الابتدائية, على الرغم من أن الحلقة الأولى من التعليم الأساسى تعتبر ضمن أهم المراحل التعليمية التى يتوقف عليها تقديم التوجهات الأساسية لعملية التنمية الشاملة للأطفال, حيث توضع فيها البذور الأساسية التى يتحدد على أساسها المستوى الدراسى للتلاميذ وتتحدد فى المراحل التالية فيتم فيها إكساب التلميذ المهارات الاساسية التى تمكنه من تحصيل المعرفة والتى تعد العامل الرئيسى فى الحكم على مدى تقدمه ونموه التعليمى فى المراحل التالية, ويشير Wilson (٢٠٠٢) أن ماوراء الذاكرة تبدأ فى الظهور عند الأطفال فى المرحلة العمرية (٤- ٦)

سنوات وتظهر بالكامل فى المرحلة العمرية (٧- ١٠) سنوات (حسنى زكريا, ٢٠٠٧: ١٤٦). مما يسوغ إجراء مثل هذا البحث.

فـــروض البحـث:

١- توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين مهارات ما وراء الذاكرة ووجهة الضبط لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٢- توجد فروق دالة احصائياً بين التلاميذ ذوى الوجهة الداخلية للضبط والتلاميذ ذوى الوجهة الخارجية للضبط فى متوسط درجات مهارات ما وراء الذاكرة.

إجـــراءات البحـث:

عينة الدراسة:

تكونت عينة البجث الأساسية من ١٦٤ تلميذ وتلميذة بالصف الخامس الابتدائى بمحافظة الفيوم خلال العام الدراسى ٢٠١٦ – ٢٠١٧ بمتوسط عمرى قدره (١٠,٢٦) وإنحراف معيارى قدره (٠,٢٤).

أدوات البحـــث:

١- مقياس مهارات ما وراء الذاكرة (إعداد/ الباحثة)

٢- مقياس وجهة الضبط(إعداد/ محمود عوض الله سالم وهانم على عبد المقصود, ١٩٩٨)

١- مقياس مهارات ما وراء الذاكرة (إعداد/ الباحثة)

قامت الباحثة بصياغة عدد من المفردات التي تتعلق بالمهارات المطلوب قياسها بلغت في الصورة الأولية للمقياس٣٠ مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد أساسية تمثل المهارات الثلاث الأساسية لما وراء الذاكرة، ويتم الإستجابة على عبارات المقياس وفقاً لمقياس ليكرت الثلاثى (تنطبق، وأحيانًا، ولا تنطبق).

التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات ماوراء الذاكرة

أولاً:الصدق:

صدق المحكمين:

وذلك للتحقق من وضوح المفردات وحسن صياغتها ومدى مطابقتها, وقد تم عرضها على مجموعة من المحكمين من أساتذة علم النفس التربوي, وذلك بعد توضيح التعريف الإجرائى الخاص بمهارات ماوراء الذاكرة وكذلك التعريف الإجرائى الخاص بكل مهارة فى المقياس, ولم تحذف أى عبارة حيث تمت الموافقة عليها بنسبة ١٠٠% من السادة المحكمين, كما تم تعديل مجموعة من العبارات من قبل المحكمين من حيث الصياغة.

الصدق العاملي:

قامت الباحثة باختبار الصدق العاملي للمقياس على عينة استطلاعية تكونت من ٢١١ تلميذاً وتلميذة بالصف الخامس الابتدائى بمحافظة الفيوم وذلك عن طريق التحليل العاملي الاستكشافى بطريقة المكونات الأساسية له والمكون من ٣٠ عبارة, وقامت الباحثة بإجراء التحليل العاملي, وتم التوصل إلى ثلاثة عوامل نقية يفسروا من التباين (٢٩.٥٣٥%).

ثانياً الثبات

حساب الثبات بطريقة ألفا (كرونباخ)

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ، حيث تم حساب معامل ألفا للمقياس ككل (ن=٢١١) وكانت قيمة ألفا للمقياس ككل بعد حذف كل عبارة (٠.٧٦٥)،وعند مقارنة قيم ثبات المقياس بعد حذف المفردة مع قيمة ألفا للمقياس ككل أن هناك عبارة قيمة ألفا لها أعلى من قيمة ألفا الكلية حيث كانت قيمتها (٠.٧٦٩) وأن حذفها سوف يؤدى إلى رفع قيمة ثبات المقياس ككل, لذلك قامت الباحثة بحذف العبارة وهى العبارة رقم (٢) وبذلك ارتفعت قيمة ألفا للمقياس ككل وأصبحت (٠.٧٦٩) وهذا يشير إلى ثبات البنود في قياس مهارات ما وراء الذاكرة,

ويوضح جدول (١) قيم ألفا لثبات مقياس مهارات ما وراء الذاكرة ككل ولمفرداته.

جدول (١)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ للمقياس الكلي لمهارات ما وراء الذاكرة في حالة حذف المفردة (ن=٢١١)

رقم البند	ثبات ألفا كرونباخ	رقم البند	ثبات ألفا كرونباخ	رقم البند	ثبات ألفا كرونباخ
١	٠.٧٥٠	٧	٠.٧٥١	١٣	٠.٧٦٨
٢	٠.٧٤٨	٨	٠.٧٥٤	١٤	٠.٧٥٣
٣	٠.٧٦٢	٩	٠.٧٥٩	١٥	٠.٧٥٤
٤	٠.٧٦١	١٠	٠.٧٥٠	١٦	٠.٧٥٨
٥	٠.٧٦١	١١	٠.٧٦١	١٧	٠.٧٦٥
٦	٠.٧٦٧	١٢	٠.٧٥٦		
قيمة ألفا للمقياس ككل = ٠.٧٦٩					

الاتساق الداخلي :

وقامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس وأتضح أن جميع معاملات الارتباط بين الأبعاد بعضها ببعض دالة عند مستوى ($p<٠.٠٠١$), كما أتضح أن جميع معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس كلها دالة عند مستوى ($p<٠.٠٠١$)، مما يشير إلى تمتع المقياس بمعاملات صدق وثبات مقبولة.

المقياس في صورته النهائية:

أصبح المقياس في صورته النهائية مكوناًمن١٧مفردة تشبعت جميعها على كل عوامل المقياس الثلاثة, وبالتالي يتمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق, ويتم الاستجابة على جميع عبارات المقياس على استبيان متدرج من ثلاثة نقاط من (١) إلى (٣), حيث يشير الرقم ١ إلى عدم إنطباق العبارة

بالنسبة للتلميذ المستجيب, بينما يشير الرقم ٣ إلى إنطباق العبارة, ومن ثم تصبح أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها التلميذ هي ٥١ درجة وتدل على إمتلاك التلميذ لمهارات ماوراء الذاكرة وأقل درجة يمكن الحصول عليها هي ١٧ درجة حيث تشير إلى ضعف إمتلاك التلميذ لمهارات ماوراء الذاكرة.

٢- مقياس وجهة الضبط (إعداد/ محمود عوض الله سالم وهانم على عبد المقصود, ١٩٩٢)

قام الباحثان الأصليان ببناء مقياس لوجهة الضبط لتلاميذ المرحلة الابتدائية بحيث يتكون من ٤٠ مفردة يلى كل مفردة اختيارين يعبران عن بعدى وجهة الضبط (الداخلى والخارجى) وعلى التلميذ اختيار أحد الاختيارين فى كل مفردة, كما قام الباحثان بحساب صدق المقياس عن طريق صدق المحكمين, وقاموا بحساب ثباته عن طريق ثبات التجزئة النصفية وكان معامل الارتباط بين النصفين (٠,٥٩) وهذة القيمة تقابل معامل ثبات (٠,٧٤)

التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس فى البحث الحالى:

أولاً الصدق:

صدق المحكمين:

وذلك للتحقق من وضوح المفردات وحسن صياغتها ومدى مطابقتها لعينة الدراسة الحالية, حيث تم عرضها على مجموعة من المحكمين من أساتذة علم النفس التربوى وذلك بعد توضيح التعريف الإجرائى الخاص بوجهة الضبط ببعديه الخارجى والداخلى, وتم حذف خمس مواقف لم تحظى على موافقة بعض المحكمين حيث رأوا أنها غير مناسبة لعينة الدراسة الحالية.

ثانياً الثبات

حساب الثبات بطريقة ألفا (كرونباخ)

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات المقياس على عينة استطلاعية مكونة من ١٢٣ تلميذاً وتلميذة بالصف الخامس الابتدائى بمحافظة الفيوم عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ، حيث تم حساب معامل ألفا بعد حذف كل مفردة

فكانت قيمته (٠.٦٥٧)، وهذا يشير إلى ثبات المفردات ويوضح جدول (٢) قيم ألفا لثبات مقياس وجهة الضبط ولمفرداته.

جدول (٢)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ للمقياس الكلي لوجهة الضبط

في حالة حذف المفردة (ن=١٢٣)

رقم البند	ثبات ألفا كرونباخ	رقم البند	ثبات ألفا كرونباخ	رقم البند	ثبات ألفا كرونباخ
١	٠.٦٢٤	١٣	٠.٦٣٠	٢٥	٠.٦٥٦
٢	٠.٦٢٩	١٤	٠.٦٣١	٢٦	٠.٦٣٥
٣	٠.٦٢١	١٥	٠.٦١١	٢٧	٠.٦١٧
٤	٠.٦٣٥	١٦	٠.٦١٦	٢٨	٠.٦٠٨
٥	٠.٦٢٩	١٧	٠.٦١٨	٢٩	٠.٦٠٩
٦	٠.٦١٢	١٨	٠.٦٤١	٣٠	٠.٦٣٥
٧	٠.٦٥١	١٩	٠.٦٢٠	٣١	٠.٦٢٥
٨	٠.٦٢٦	٢٠	٠.٦٠٦	٣٢	٠.٦١٩
٩	٠.٦٣٤	٢١	٠.٦٢٨	٣٣	٠.٦١٣
١٠	٠.٦٥٢	٢٢	٠.٦٢٠	٣٤	٠.٦٣١
١١	٠.٦٣٣	٢٣	٠.٦٥٥	٣٥	٠.٦١٠
١٢	٠.٧٢٨	٢٤	٠.٧٤٦		
قيمة ألفا للمقياس ككل = ٠.٦٥٧					

المقياس فى صورته النهائية:

أصبح مقياس وجهة الضبط فى صورته النهائية مكون من ٣٥ مفردة يلى كل مفردة اختيارين يعبران عن بعدى وجهة الضبط (الداخلى والخارجى) وعلى التلميذ اختيار أحد الاختيارين فى كل مفردة, بحيث تعطى كل إجابة تشير إلى الوجهة الخارجية للضبط درجة واحدة وتعطى صفر لكل إجابة تشير

إلى الوجهة الداخلية للضبط, بحيث تشير الدرجة العالية على المقياس إلى الوجهة الخارجية للضبط بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى الوجهة الداخلية للضبط.

نتائـــج البحـث

التحقق من الفرض الأول:

ينص الفرض الأول : توجد علاقة دالة احصائياً بين مهارات ما وراء الذاكرة ووجهة الضبط لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

وللتحقق من صحة الفرض الأول قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين مهارات ما وراء الذاكرة ووجهة الضبط لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية , وذلك باستخدام برنامج SPSS الاصدار الحادى والعشرون, والجدول (٣) يوضح ذلك

جدول (٣)

معامل الارتباط بين مهارات ما وراء الذاكرة ووجهة الضبط (ن= ١٦٤)

متغيرات الدراسة	وجهة الضبط	المقياس ككل	التقويم الذاتى	التنظيم الذاتى
المراقبة الذاتية	٠.٥٣١**	٠.٨٣١**	٠.٦١٤**	٠.٥٩٥**
التنظيم الذاتى	٠.٤٦٥**	٠.٨٦٨**	٠.٦٣٦**	-
التقويم الذاتى	٠.٥٩٧**	٠.٨٨٩**	-	-
المقياس ككل	٠.٦٣٧**	-	-	-

يتضح من نتائج الجدول السابق:

وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين مهارات ما وراء الذاكرة ووجهة الضبط حيث كان معامل الارتباط بين (المراقبة الذاتية, التنظيم الذاتى, التقويم الذاتى) ووجهة الضبط هى (٠.٥٣١ و ٠.٤٦٥ و ٠.٥٩٧) على التوالى وجميعها دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) , كما كانت قيمة معامل

الارتباط بين المقياس ككل ووجهة الضبط كانت (٠.٦٣٧) وهى قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١), ومن ثم يتم قبول الفرض الأول.

التحقق من الفرض الثانى:

ينص الفرض الثانى: توجد فروق دالة احصائياً بين التلاميذ ذوى الوجهة الداخلية للضبط والتلاميذ ذوى الوجهة الخارجية للضبط فى متوسط درجات مهارات ما وراء الذاكرة.

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار "ت" للعينات المستقلة Independent samples t-test كما هو موضح بالجدول (٤)

جدول (٤)

اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطى درجات ذوى وجهة الضبط الداخلية وذوى وجهة الضبط الخارجية فى مقياس مهارات ما وراء الذاكرة

المهارات	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجة الحرية	قيمة "ت"
المراقبة الذاتية	ذوى الوجهة الداخلية(٦٧)	١٠.١٠	١.٥٩	١٦٢	٤.٧٩**
	ذوى الوجهة الخارجية(٩٧)	٨.٨٥	١.٦٩		
التنظيم الذاتى	ذوى الوجهة الداخلية(٦٧)	١٤.١٠	٢.٠٧	١٦٢	٤.٨٥**
	ذوى الوجهة الخارجية(٩٧)	١٢.١٤	٢.٨١		
التقويم الذاتى	ذوى الوجهة الداخلية(٦٧)	١٧.٠٠	٢.٢٠	١٦٢	٤.٩٦**
	ذوى الوجهة الخارجية(٩٧)	١٤.٨١	٣.١٠		
المقياس ككل	ذوى الوجهة الداخلية(٦٧)	٤١.٢١	٤.٧٥	١٦٢	٥.٧٧**
	ذوى الوجهة الخارجية(٩٧)	٣٥.٨٠	٦.٥٦		

أظهرت نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين فى الجدول (٤) ما يأتى

وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات ذوى وجهة الضبط الداخلية وذوى وجهة الضبط الخارجية فى المراقبة الذاتية والتنظيم الذاتى والتقويم الذاتى حيث كانت قيمة "ت" للمراقبة الذاتية =٤.٧٩ , وقيمة "ت"

للتنظيم الذاتى= ٤.٨٥ , وقيمة "ت" للتقويم الذاتى= ٤.٩٦ كما كانت قيمة "ت" للمقياس ككل = ٥.٧٧ وهى جميعها قيم دالة عند مستوى ٠.٠٠١ لصالح التلاميذ ذوى وجهة الضبط الداخلية.

مناقشــة نتائــج البحـث:

أظهر البحث الحالى وجود علاقة ارتباطية بين مهارات ما وراء الذاكرة ووجهة الضبط لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وأختلفت نتائج هذا البحث مع ما أشارت إليه نتائج دراسة (Anooshian et al, 1985) فى عدم وجود علاقة دالة بين ما وراء الذاكرة ووجهة الضبط بنوعيه (الداخلى والخارجى) بينما أتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Dellefield, 1991) ودراسة (نوال زكرى , ٢٠٠٨) ودراسة (حيدر كريم سكر, ٢٠١٢),

كما أظهرت نتائج البحث الحالى وجود فروق بين التلاميذ ذوى وجهة الضبط الداخلية والتلاميذ ذوى وجهة الضبط الخارجية فى مهارات ما وراء الذاكرة والمقياس ككل لصالح التلاميذ ذوى وجهة الضبط الداخلية, ويتفق هذا مع ما أشار إليه (Koriat, 2006) على أن التلميذ الذي يرتفع لديه مركز الضبط الداخلي وعزو النجاح والفشل إلى الجهد يكون أكثر اندماجا وفعالية في عمليات التحكم والمراقبة والتنظيم الذاتي أثناء اكتساب المعلومات والمهارات حيث يقوم بمراقبة تفكيره وسلوكه الأكاديمي ويتابع انتباهه ومدى فهمه للأهداف والمحكات التي وضعها لنفسه وأيضا مقدرته العالية على تعديل أدائه على مهاراته في مراقبة الذات (حيدر كريم سكر, ٢٠١٢, ٩٣).

وترجع الباحثة إلى وجود فروق دالة احصائياً بين التلاميذ ذوى وجهة الضبط الداخلية والتلاميذ ذوى وجهة الضبط الخارجية فى مهارات ما وراء الذاكرة والمقياس ككل لصالح التلاميذ ذوى وجهة الضبط الداخلية إلى ان التلميذ ذو وجهة الضبط الداخلية لديه وعى بكيفية عمل الذاكرة ولديه خبرة ويكون أكثر مقاومة للفشل كما أنه يرجع أدائه لعوامل حقيقية قابلة للتحكم كالقدرة والجهد والوعى الاستراتيجى, ففهم الفرد لذاته كمتعلم يعنى فهمه لنقاط ضعفه وقوته وكذلك فهمه لأفضل الأساليب لإنجاز المهمة المكلف بها حيث

أنه يعرف متى يستخدم الإستراتيجية المناسبة والتخلى عن استراتيجية غير مناسبة, كما يدرك أنه يمكنه تجنب الفشل إذا وظفت الاستراتيجيات المناسبة, كما أن وعى التلميذ وإدراكه لمواقف النجاح والفشل الأكاديمى التى يتعرض لها فى المواقف التعليمية ترتبط بأسلوب معالجته للمعلومات والتى تتأثر بشكل واضح بما لدى التلميذ من معارف وتوظيفه لها واستخدامه للاستراتيجيات المناسبة عند إنجاز المهام الأكاديمية المتنوعة, فإن أعتقاد التلميذ بمقدرته وبمهاراته وما يبذله من جهد يرتبط بمعرفة التلميذ عن الذاكرة كما أنها تؤدى دوراً مهماً فى توجيه التلميذ إلى معالجة المهام الصعبة ومن ثم انتاج استراتيجيات فعالة فى إنجاز هذه المهام بعكس التلميذ ذو الوجهة الخارجية للضبط الذى يسند إنجازاته إلى الحظ أو القدر أو القوى الخارجية دون أن يكون على وعى كاف بذاكرته وما يمكنه إنجازه وما لا يستطيع إنجازه بالإضافة إلى أنه يكون غير واع بالاستراتيجيات التى يمكن استخدامها وأي استراتيجية تمكنه من إنجاز المهام وأي استراتيجية يجب أن يتخلى عنها لأنها ليست مناسبة للمهام.

المراجـــــع:

١. إبراهيم محمود أبو الهدى(٢٠١١), دراسة سيكومترية كلينيكية لقلق المستقبل وعلاقته بمعنى الحياة ووجهة الضبط لدى عينة من المعاقين بصرياً والمصريين, **مجلة كلية التربية**, جامعة عين شمس, ٣٥(٣), ٧٨٩: ٨٢٢.

٢. إمام مصطفى سيد وصلاح الدين حسين الشريف (١٩٩٩). ماوراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر وأساليب الأستذكار والحمل العقلى وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمى لدى طلاب كلية التربية, **مجلة كلية التربية**, جامعة أسيوط, ١٥(٢), ٢٩٨: ٣٣٠.

٣. إيمان داود عواد (٢٠٠٩), **موقع الضبط وعلاقته بالتقييم المعرفي لدى كبار السن**، رسالة ماجستير, كلية التربية, جامعة المستنصرية.

٤. بثينة منصور الحلو(١٩٨٩), **مركز السيطرة والتعامل مع الضغوط النفسية**, رسالة ماجستير, كلية الأداب, جامعة بغداد.

٥. بشير معمري(١٩٩٥), **الفروق والعلاقات في مصدر الضبط والعصابيه لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات (الجنس والتخصص الدراسى، المستوى الدراسى)**, رسالة ماجستير, مهران.

٦. بكر حسين فضل (٢٠١٢). فعالية برنامج تدريبى لتنمية مهارات ماوراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الإعدادية, **مجلة الأستاذ**, ٢٠٣, ١٥٢٥-١٥٦٥.

٧. حيدر كريم سكر(٢٠١٢), ما وراء الذاكرة وعلاقته بوجهة الضبط لدى طلبة الجامعة, **مجلة البحوث التربوية والنفسية**, كلية التربية, جامعة المستنصرية, ٣٣, ٦٦: ١٠١.

٨. رشاد على عبد العزيز موسى(١٩٩٣), **دراسات في علم النفس الاجتماعي سيكولوجية الفروق بين الجنسين**، مؤسسة مختار للنشر ودار المعرفة ، القاهرة.

٩. سناء محمد سليمان(١٩٨٨), الانضباط لدى تلاميذ المدرسة الإعدادية وعلاقته بالمستوى الاجتماعي الثقافي ووجهة الضبط والاتجاهات الدراسية, **مجلة علم النفس،** تصدر عن الهيئة المصرية للكتاب, عدد ٦, مصر.

١٠. فتحى الزيات(١٩٩٨). **الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلى المعرفى**.دار النشر للجامعات،القاهرة.

١١. فوقية عبد الفتاح (٢٠٠٥). **علم النفس المعرفى بين النظرية والتطبيق**, الطبعة الأولى, القاهرة, دار الفكر العربى.

١٢. ماجدة بباوى ميخائيل (٢٠١٢). فعالية برنامج تدريبى فى تحسين الوعى بماوراء الذاكرة وأثره فى الدافعية الذاتية لدى التلاميذ مضطربى الإنتباه المصحوب بنشاط حركى زائد, **رسالة دكتوراة الفلسفة فى التربية تخصص علم نفس تربوى**, كلية التربية, جامعة بنى سويف.

١٣. محمود عوض الله سالم وهانم على عبد المقصود (١٩٩٢), دراسة نمائية لكل من الحكم الخلقى ومركز التحكم لدى عينة من تلاميذ المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بالمملكة العربية السعودية, **مجلة الدراسات التربوية**, ٧(٤٥), ٢٤١: ٢٩٢.

١٤. مختار أحمد الكيال (٢٠٠٦). فاعلية برنامج لتحسين مقدار معلومات الوعى بماوراء الذاكرة وأثره فى تحسين كفاءة منظومة التجهيز المعرفى بالذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم, **المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم** ، الرياض ، المملكة العربية السعودية , ١: ٦٥, من ١٩: ٢٢ نوفمبر.

١٥. نوال محمد عبد الله زكرى(٢٠٠٨), **ما وراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر ووجهة الضبط**, رسالة ماجستير, كلية التربية, جامعة أم القرى.

16. Ashman, A.; Conway.R. (1997).**Using cognitive methods in the classroom**.New York.Routledge.
17. Dunlosky, J.& Bjork, R., A., (2008), **The integrated nature of metamemory and memory**, A handbook of metamemory and memory, Hillsdale, NJ: Psychology Press, pp 11:28.
18. Shaked, D., Farrell, M., Huey, E., Metcalfe, J., (2014), Cognitive correlates of metamemory in alzheimer's disease, **Neuropsychology**, 28(5), pp 695: 705.
19. Filho, M., K.,& Yuzawa, M., (2001). he effect of social influences and general metacognitive knowledge on metamemory judgments, **Contemporary Educational Psychology**, 26, pp 571:587.
20. Flavell, J., (1979), Motacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive development enquiry, **American psychologist**, 34, pp 906 : 911.
21. Flavell, J., (2000), Development of children's knowledge about the mental world. **International Journal of Behavioral Development**, 24, PP 15:23.
22. Flavell, J. H. (2004).Theory-of-mind development: Retrospect and prospect. **Merrill Palmer Quarterly**, 50(3) (July), 274-290.
23. Kelemen, W., (2000), Metamemory cues and monitoring accuracy: juding what you know and what you will know, **Journal of Educational Psychology**, 92(4), pp 800: 810.

24. Muller, K. (2006): Metamemory: Exploring the under confidence-with-practice effect in judgments of learning a thesis submitted to the department of Psychology**, for honors in the major degree awarded spring semester**, Florida State University, College of Arts & Sciences.

25. Randolph, J., J., Arnett, P., A.,& Freske, P., (2004), Metamemory in multiple sclerosis: exploring affective and executive contributors, **Archives of Clinical Neuropsychology**, 19, pp 259: 279.

26. Shimamura, A. (2000): Toward a cognitive neuroscience of metacognition. **Journal of Consciousness and Cognition**, 9, 313-323.

27. Sindhwani, A.,& Sharma, M., K., (2013), Metacognitive learning skills, **Educationia Confab**, 2(4), pp 68: 79.

28. Zimmerman, B. (1989).Asocial cognitive view of self-regulated academic learning.**J.Edu.Psycho**, 81(3), 329-339.